

# ATENÇÃO E ENGAJAMENTO DISCENTE EM SITUAÇÕES DE SALA DE AULA

ATTENTION AND STUDENT ENGAGEMENT IN THE CLASSROOM

*Ailton Gualande Júnior\**

**Cite este artigo:** GUALANDE JÚNIOR, Ailton. Atenção e engajamento discente em situações de sala de aula. **Revista Habitus:** Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p.46-62, maio. 2018. Semestral. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus>>. Acesso em: Maio. 2018.

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo analisar a coordenação entre professores e alunos em sala de aula e seus engajamentos em uma situação de aprendizagem. Para tanto, foco nas qualificações da atenção dos alunos elaborada pelos professores, retomando a perspectiva de William James. Minha análise ainda foi fortemente influenciada pelas contribuições de Erving Goffman e do *situacionismo metodológico* (JOSEPH, 2000). Descrevo os momentos em que os alunos se envolvem na situação da aula e apresento as competências que os professores acionam para captar suas atenções. As observações foram realizadas em três contextos escolares na cidade de Campos dos Goytacazes, região Norte-fluminense, a partir de minha condição de estagiário do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense.

**Palavras-chave:** Atenção; Engajamento; Sala de aula; Ensino de sociologia; Performance professoral.

**Abstract:** This research aims to analyze the coordination between teachers and students in the classroom and their engagements in a learning situation. To do this, I focus on the qualifications of the students prepared by teachers, taking William James' perspective. My analysis was still strongly influenced by the contributions of Erving Goffman and Situationism methodological (JOSEPH, 2000). I describe the moments in which students get involved in the situation, and present the skills teachers employ to capture their attention. The observations were carried out in three school contexts in the city of Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro-North region based on my position as a trainee in the Social Sciences degree of the Fluminense Federal University.

**Key words:** Attention; Engagement; Classroom; Sociology teaching; Professorial performance.

## 1. Introdução

A sala estava cheia. Naquela quinta-feira quente, por volta das treze horas, a maioria da turma compareceu à aula. As carteiras estavam espalhadas pela sala, algumas muito próximas, organizadas de acordo com a sociabilidade da turma, tendo em vista que os alunos escolhiam seus assentos em função de seus círculos de amizade. A aula do dia tratava do tema da “participação política e exercício da cidadania”, conforme consta no Currículo Mínimo de Sociologia para o Ensino Médio [1] (RIO DE JANEIRO, 2012). Sofia [2] - professora desta disciplina - escreveu no quadro branco as palavras Legislativo e Executivo. A partir destes termos, a aula foi desenvolvida. Em seguida, dirigindo-se aos alunos, indagou-os sobre o significado desses conceitos. Alguns, timidamente, arriscaram uma resposta. Desde o início da aula, a *conversa paralela* [3] acontecia no fundo da sala. Sofia decidiu discutir as representações políticas das duas instituições destacadas. Repentinamente, um dos alunos sentado no fundo da sala gritou: “Rosinha!” [4]. O riso foi generalizado e, associado às “conversas paralelas”, a agitação coletiva ameaçava dominar a situação. No entanto, a professora imediatamente procurou reverter a dispersão da turma. Decidiu perguntar ao aluno que havia formulado o comentário jocoso se ele poderia definir e identificar as atribuições de um prefeito. O aluno respondeu embaraçado e a professora suspendeu com esta intervenção a multiplicação de fluxos *atencionais* e paralelos à aula. Certamente surpresos por esta reação, os alunos propuseram várias respostas, demonstrando novo engajamento no foco principal da aula. Neste instante, as conversas paralelas cessaram e muitos alunos participaram da discussão seguinte. Sem perceberem, suas atenções haviam sido redirecionadas e novamente o foco da turma estava na professora, ao passo que ela pôde rápida e naturalmente construir uma discussão sobre política. O que poderia ter se tornado um incidente na ordem da situação de aula foi rapidamente convertido em atenção e engajamento dos alunos com o tema proposto para a discussão.

Esse caso explicita o movimento de focalização e desfocalização *atencional* dos alunos, o que aponta para um conjunto de dimensões relacionais a partir das quais a aula se apresenta como um *jogo absorvente* (GEERTZ, 2008), seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores, algo constatado em todos os campos escolares observados nesta pesquisa. Quando a absorção não orientava mais a situação de aula, as desatenções dos alunos se multiplicavam. Em suma, os professores procuravam capturar a atenção de seus alunos e administrar constantemente a distração, disputando com os elementos dispersivos a produção de “estímulos fortes” (JAMES, [2015]) que convidavam a plateia a distribuir seus interesses em diferentes focos da aula. Procurarei problematizar neste artigo o movimento de (des)focalização da atenção, partindo do caso dos alunos de Sofia para compará-lo com outros dois contextos escolares.

## 2. A problemática da pesquisa e a construção do objeto

Esta pesquisa foi elaborada a partir de observações em três escolas localizadas no município de Campos dos Goytacazes, cidade de porte médio situada na região Norte-Fluminense. Minha inserção nesses diferentes espaços escolares decorreu de uma experiência de estágio supervisionado obrigatório em três escolas de Campos - Instituto Educacional Campista

(segundo semestre de 2015), Colégio Santa Maria (primeiro semestre de 2015), Colégio 28 de Março (todo o ano letivo de 2014) - no âmbito do curso de licenciatura [5] em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense. Articulei essa experiência com interesses de uma pesquisa de iniciação científica sobre conflitos nos terminais rodoviários de Campos dos Goytacazes (FREIRE e GUALANDE, 2014). Tomei os estágios nessas escolas e seus respectivos relatórios elaborados entre 2014 e 2015 como uma experiência de observação participante retrospectiva. Minha presença na escola não foi inicialmente planejada como uma pesquisa, o que incide na dificuldade de explorar mais densamente algumas das considerações apresentadas neste trabalho. No entanto, esforcei-me em aprofundar as observações que eu havia então realizado a partir de um trabalho de memorização e reconstituição de cenas das aulas que presenciei e das conversas que estabeleci com os professores, ciente das limitações geradas por minha escolha metodológica. Vale ainda destacar que, em função dos objetivos do estágio supervisionado no curso de licenciatura, presenciei apenas aulas da disciplina de sociologia. Imerso neste contexto, conheci os professores Sofia, Marcos e João, que se mostraram receptivos, o que propiciou que os laços com esses profissionais se estreitassem ao longo do tempo, tornando nossos diálogos e trocas cada vez mais marcados por uma empatia recíproca. Sofia foi certamente uma das professoras com quem tive maior aproximação, em grande parte por conta do período de um ano em que estagiei na escola onde ela lecionava (enquanto esse tempo foi de seis meses nas outras duas).

O retorno à dinâmica escolar após três anos de encerramento dos meus estudos na Educação Básica foi desafiador. Não sabia exatamente como me comportar naquele ambiente, principalmente por conta da dubiedade de meu papel naquele espaço. A figura do estagiário é vista de forma híbrida, tanto para aqueles que o são como para alunos e professores das escolas. Esta personagem é alvo de distintas representações. Suas funções e as motivações para estarem no espaço da sala de aula não são claramente publicizadas. De um lado, não desempenha o papel de aluno do ensino básico. Por outro, também não representa a figura do magistério, mesmo que possa ser entendido como alguém que exerce as funções de um professor. Essa condição inicia-se, muitas vezes, na forma como o estagiário é apresentado: *“pessoal, esse é (fulano tal), estagiário da disciplina. Ele vai acompanhar a gente nesse bimestre. Vai ser um futuro colega de profissão”*. É por meio de conversas informais que a dúvida inicial se encerra. Essa relação, de forma geral, é permeada por uma fluidez e proximidade. Assuntos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as incertezas quanto ao futuro profissional e acadêmico costumam ser o fio condutor dos diálogos com os alunos. Em todas as turmas em que estagiei, uma questão específica causava enorme estranhamento. Frequentemente, o seguinte questionamento era formulado: *“Você vai ser professor de sociologia?”*. Certa vez, ao responder positivamente, ouvi a seguinte expressão: *“Você é doido?! Sai disso!”*. A principal argumentação que justifica essa reação se encontra no público conhecimento da baixa remuneração salarial desta profissão. Há ainda a percepção de que a sociologia não é interessante e se apresenta sem um sentido definido para sua existência na grade curricular. Ser professor dessa disciplina se tornaria uma *“perda de tempo”*.

O estranhamento em relação à figura do estagiário é compreensível, uma vez que essa personagem incorpora ao mesmo tempo a condição de discente (graduando em ciências sociais) e de docente (está imerso em um processo de preparação para a carreira do magistério).

A imersão nos mundos de discentes e docentes foi realizada por meio de um processo de *observação participante*, inspirando-me nas contribuições de Foote White (2005). Originariamente, essa abordagem metodológica foi utilizada tendo em mente a pesquisa e o relatório de estágio supervisionado que eu deveria produzir. Apenas no primeiro semestre de 2015 – um ano após o início dos estágios – ficou claro para mim e minha orientadora de monografia que a atenção e as coordenações entre atores em uma sala de aula seriam objeto de pesquisa de conclusão da graduação. Desse modo, estar em contato com o grupo analisado, participando de suas dinâmicas e inserindo-me nos seus círculos de sociabilidade, era fundamental para compreender os modos como esses indivíduos se coordenavam na situação específica da sala de aula. Um dos aspectos que mais me causavam estranhamento referia-se aos momentos em que a atenção dos alunos direcionada ao professor durante a aula oscilava, diluindo-se em direção aos aparelhos celulares e às conversas paralelas, ou mesmo ao sono. Paralelamente, dependendo das táticas do professor, a maioria da turma podia também demonstrar profundo interesse na explanação dos conteúdos, participando intensamente dos debates propostos, como no caso relatado no início do artigo. Nessas ocasiões, alguns recursos pareciam incidir visivelmente sobre o interesse dos alunos. Algumas vezes, quando o professor recorria a dispositivos eletrônicos (*data show*, computador, TV), os alunos podiam demonstrar maior interesse. Aproveitando a maior atenção, os professores convidavam os estudantes a participar de debates, ocasionando um intenso engajamento. O sucesso do uso dos dispositivos de mídias e/ou tecnológicos relacionava-se fortemente com os modos pelos quais eram acionados pelos docentes e agenciados com a cultura informacional-tecnológica juvenil e contemporânea. O uso de recursos tecnológicos não bastava se o docente demonstrasse pouca familiaridade com um projetor, com redes sociais ou ainda com a noção de temporalidade do ponto de vista do aluno. Por exemplo, um documentário longo e antigo não produzia efeitos *atencionais* semelhantes aos que ocorriam com a exibição de videoclipes com linguagem mais próxima do cotidiano dos jovens. Assim, com ou sem objetos tecnológicos, é importante frisar que a atenção discente respondia fortemente ao carisma do professor e o modo como o utilizava para exercer autoridade (MAIA, 2014), mantendo o foco dos alunos sobre si e sobre sua atuação em cena.

Dessa forma, procurei analisar os modos pelos quais os atores se coordenam nas situações escolares de aula. Uma das discussões paralelas surgidas desta abordagem refere-se ao modo como os professores qualificam as atenções dos alunos. A perspectiva situacional ofereceu a possibilidade de reconstituir as gramáticas [6] escolares e compreender quais eram os referenciais a partir dos quais professores poderiam julgar um aluno como atento ou “desatento”.

### 3. Os contextos escolares da pesquisa

#### 3.1. O Colégio 28 de Março

No 28 de Março (instituição pública), a professora de sociologia, Sofia, mantinha boa comunicação com seus alunos. Atualmente está cursando doutorado em Ciência Política. Atenta e atualizada sobre assuntos do mundo juvenil, conseguia realizar conexões entre conteúdos sociológicos e temas presentes na experiência dos alunos fora dos muros escolares. Utilizava de forma recorrente sua página no *Facebook* como ferramenta de ensino, onde criou um grupo para publicar textos referentes às aulas, bem como reportagens e outros tipos de documentos que na sua concepção eram importantes para a formação de seus alunos. Ao manter esse tipo de atitude, a professora mobilizava uma ferramenta muito presente no cotidiano dos adolescentes. Durante as aulas, sempre que possível fazia conexões com suas publicações no grupo da turma. Frequentemente, utilizava outros recursos didáticos, dentre eles, vídeos com letras de músicas ou curtas-metragens que retratavam situações cotidianas e ordinárias da vida dos alunos. Essa estratégia contribuía para a fixação da atenção, pois se mostrava como algo *novo* que possibilitava o desencadeamento de conexões com os gostos musicais desses jovens, além de ser um recurso visual que possui um forte apelo *atencional*. Ao engajar os alunos nas situações virtuais comunicantes, Sofia mantinha boa parte da turma envolvida na discussão do tema da aula. Certa vez, planejou a exibição de um videoclipe, que de forma sucinta narrava todas as formas de governo que já existiram no Brasil. O vídeo continha uma compilação de imagens que se seguiam em alternância ao som de um *rap*. Foi possível observar durante a aula grande interesse mobilizador da atenção dos estudantes ao conteúdo do clipe. Passado o vídeo, Sofia iniciou uma exposição do tema curricular *poder, política e Estado*. Nesse segundo momento, o número de alunos engajados foi menor, porém Sofia teve um embasamento concreto para exemplificar sua discussão, remetendo-se ao vídeo sempre que possível.

Nas aulas expositivas, Sofia recorria constantemente a *slides* com textos e imagens. Em alguns momentos, escrevia tópicos no quadro branco quando percebia que um conceito pertinente à discussão não aparecia na projeção. A cada instante procurava manter diálogo com os alunos. Buscava desconstruir e provocar estranhamento, principalmente quando se deparava com discursos reproduzidos em sala de aula e que não eram devidamente problematizados sociologicamente. Nestes momentos de aula expositiva, a atenção era difusa. Uma parte dos alunos mantinha-se atenta, mesmo que de forma calada. Outros, no entanto, preferiam manusear seus celulares, alimentar “conversas paralelas” ou dormir. Pontualmente, os alunos atentos à aula mantinham diálogos com a professora. Quando uma imagem (foto ou charge, por exemplo) aparecia nos *slides*, era possível observar que aqueles alunos desatentos reorientavam sua atenção e procuravam compreender as conexões entre a aula e as imagens.

É relevante ressaltar que o colégio 28 de março é uma instituição estadual localizada no Centro de Campos, fazendo com que receba estudantes de muitas e diversas regiões da cidade.

### 3.2. A Escola Santa Maria

João, professor na Escola Santa Maria (instituição privada) possui formação acadêmica em filosofia, mas também lecionava sociologia e ensino religioso. Quando lhe pedi para descrever o significado da sua circulação em disciplinas diferentes, respondeu-me que, por vezes, causava

confusão entre os alunos, principalmente no início do ano letivo. Estes apresentavam dificuldades para distinguir os conteúdos e tarefas das diversas disciplinas ministradas por um mesmo professor. João ainda compartilhou que sentia certo desconforto em ocupar a vaga de ensino religioso. Não se considerava o profissional mais adequado ao cargo. Contou-me que havia solicitado à direção um professor com perfil mais apropriado, o que sempre foi negado, pois acarretaria o aumento de despesas para a instituição.

João apresenta uma “fachada pessoal” (profissional) contrastante com a de Sofia. Diante de seus alunos, comportava-se de forma mais contida. Não extrapolava suas atividades para fora dos limites da sala de aula. A escola era o único espaço possível de interlocução com seus alunos. Priorizava a aula expositiva e utilizava o quadro branco para anotar os tópicos e/ou conceitos centrais que ordenavam a sua fala. Raramente recorria a *slides* com imagens e vídeos. A tela interativa disponível foi pouco utilizada.

Durante a exposição dos conteúdos, João não permitia “conversas paralelas”, o que não as impedia de surgirem mesmo que esparsamente. Alguns dormiam e outros utilizavam seus celulares de forma discreta. A forma encontrada por João para dialogar com os alunos era perguntando diretamente a alguém em específico sua opinião acerca de um assunto. Certa vez, ao falar sobre cultura, uma aluna fez o seguinte questionamento: “*os cachorros têm cultura?*”. João, então, respondeu perguntando a um outro aluno o que ele pensava a respeito. Após a resposta negativa, reviu com a aluna os aspectos que compõem o conceito de cultura para explicá-la que os cachorros não a possuem. Diferente de Sofia, utilizava com maior frequência os exercícios em sala de aula. Nesses momentos era possível observar que grande parte dos alunos se engajava na tarefa.

### 3.3. O Instituto Educacional Campista

O último contexto escolar apresentado refere-se àquele em que observei a atuação de Marcos, profissional formado em Ciências Sociais, tendo cursado mestrado em Sociologia. As interações entre o docente e suas turmas era fluida. Sua postura diante dos alunos transmitia uma empatia que o aproximava daqueles jovens. Comumente fazia piadas jocosas com o intuito de transformar o ambiente da aula mais “agradável”. Quando julgava pertinente, passava filmes ou vídeos para os alunos. Certa vez, ao tratar do tema Estado e suas formas de governo, enfatizando contextos autoritários e ditatoriais, Marcos fez com que os alunos assistissem ao filme *A onda* [7]. Dos cerca de 25 alunos, apenas dois ou três não focalizaram sua atenção no televisor. O filme gerou, portanto, forte absorção. Marcos fez algumas intervenções com a intenção de situá-los sobre o contexto histórico em que a história se desenvolvia. Salientava aspectos que julgava fundamentais para a análise dos alunos com o intuito de que eles fizessem conexões com o tema. Além disso, a desenvoltura do professor facilitava essa interação. Falava em tom de voz grave e alto, o que assegurava a focalização da atenção de grande parte da turma na sua fala, já que acabava por abafar vozes paralelas. Nesses termos, Marcos conseguia criar um ambiente de envolvimento da plateia, ao mesmo tempo em que mantinha o “controle” sobre ela.

O Instituto Educacional Campista é uma instituição federal, que oferta o curso de ensino médio atrelado a um curso profissionalizante técnico. De maneira geral, conta com boa infraestrutura tanto quando falamos de espaços de convívio quanto de equipamentos de multimídia que auxiliam os docentes.

A descrição das performances destes três professores apresenta questões importantes. Em todos os contextos, o material didático raramente foi utilizado em sala de aula (no Colégio 28 de Março e no Campista, os livros didáticos utilizados foram escolhidos pelos docentes e fornecidos à escola no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação - PNLD; já no Colégio Santa Maria, havia material próprio). Os alunos frequentemente não levavam os livros e apostilas para a escola. Geralmente, o professor pedia que a leitura fosse feita em casa para que em aula, de posse deste material, fosse discutido o tema. Frequentemente, essa solicitação não era atendida. Antecipando a concretização desse fato, as chamadas “folhinhas” (folhas avulsas com conteúdo da disciplina) eram distribuídas pelos professores em aula. Como observado por Maia (2014) em sua pesquisa, percebi a preponderância na valorização do caderno em detrimento do livro didático ou apostila. O caderno funcionava como “filtro” do que o professor falava em sala de aula. O livro era desqualificado como fonte de aprendizagem. A “explicação” docente era considerada mais importante. A *oralidade* e a *escrita* (MAIA, 2014) eram vistas como símbolos da atividade docente, seja por esses profissionais, seja pelos alunos, que priorizavam a explicação do professor – por meio de sua fala e da escrita no quadro branco ou por meio de *slides* – como fonte de aprendizagem mais “legítima” do que aquela advinda dos textos presentes nos livros. Se a “explicação” fosse considerada boa, o professor conseguia envolver mais eficazmente aos alunos com o conteúdo de sua fala. O “estímulo forte” que se originava dessa performance bem-sucedida mostrava-se capaz de competir e superar os demais estímulos presentes no cenário da sala de aula. O livro se apresentava como um objeto que possuía reduzida capacidade de fixação da atenção discente.

Outro aspecto muito presente ao longo de minhas observações foi o uso de objetos de mídias digitais como ferramentas auxiliaadoras do professor. Pequenos vídeos, filmes, clipes de música obtinham um grande poder de fixação da atenção dos alunos. Em todas as situações que esses dispositivos foram utilizados, o engajamento dos alunos mostrou-se mais denso. A partir deles, o professor conseguia fazer conexões nas problematizações das discussões teóricas que a sociologia provoca.

#### 4. A atenção nas situações de sala de aula

“Mais um dia de aula” – deviam estar pensando os alunos da turma que observei – naquela manhã semelhante a qualquer outra no Colégio 28 de Março. Para a turma 3006, o tema da aula versava sobre “direitos do cidadão” e sua relação com “a criminalização da pobreza”. A Professora Sofia havia problematizado um ponto básico do currículo mínimo: “*Distinguir as diferentes formas em que se manifesta a violência no meio rural e urbano e identificar o processo de criminalização da pobreza e dos movimentos sociais*” (RIO DE JANEIRO, 2012:8). Ciente da importância dos recursos didáticos no ensino médio e cansada de solicitar o único

projektor e computador da escola – muitas vezes indisponível no seu horário –, Sofia acabou comprando com recursos próprios esses dispositivos, que faziam, segundo ela, grande diferença na sua atuação profissional. Naquele dia, Sofia chegou com o projetor para conduzir esse debate, lançando imagens no quadro para explicar o conteúdo da aula. No entanto, mesmo o equipamento de *data show* sendo articulado com toda a criatividade dessa professora, nada era consensual entre os alunos, pois criava uma situação turva: alguns alunos definiam-na como repouso, outros como recreio e outros como recurso estimulante da atenção. Em determinado momento da aula, um exemplo apresentado pela docente provocou, repentinamente, uma modificação no comportamento da maior parte daqueles alunos que dormiam e estavam digitando nos seus aparelhos de celulares. Os chamados *rolezinhos* [9] foram usados como exemplificação e os estudantes foram convidados a expressarem opiniões acerca desse movimento. Diversos jovens compartilharam seus pontos de vista. Rapidamente instalou-se uma discussão que dividiu a turma. De um lado, uma minoria que defendia como legítimo o direito do movimento, e de outro, um grupo maior enxergava os *rolezinhos* como algo extremamente negativo e perturbador do espaço social (os *shoppings centers*), onde deveria imperar a tranquilidade. Esse segundo grupo reproduzia o discurso veiculado pelas grandes mídias que fizeram a cobertura jornalística do evento. A professora sentiu-se impelida a problematizar esse pensamento, provocando os alunos a refletirem sobre quem eram aqueles jovens dos *rolezinhos* e por qual motivo eram repreendidos pela polícia. Em certo momento, um dos alunos formulou o seguinte questionamento: “*vai dizer que você (professora) gosta de estar junto de um monte de favelado?*”. A pergunta gerou a exposição de novos pontos de vista, até mesmo entre aqueles que permaneciam calados. A partir desse ponto, a professora teve argumentos para problematizar a questão da garantia e efetivação dos “direitos dos cidadãos”. Lembrou que os jovens que promoviam os *rolezinhos* estavam sendo proibidos de se manifestar livremente. A livre expressão é uma garantia expressa na Constituição Federal como um dos direitos civis de todo cidadão. Desta forma, Sofia entremeou uma problematização sociológica com um exemplo familiar ao mundo dos jovens naquele momento.

A descrição dessa situação é relevante para a discussão desenvolvida neste artigo. O engajamento é mobilizado neste trabalho como uma forma de participação cooperativa, uma absorção perceptível a partir das coordenações entre o professor e os alunos. Nos termos de Goffman (2010:46, grifo meu), “engajar-se em uma atividade ocasionada significa manter algum tipo de absorção cognitiva e afetiva por ela... resumindo, significa estar envolvido com ela”. Ainda segundo Goffman, é possível compreender as relações entre diferentes personagens como engajamentos de face a face. Em uma aula, pressupõe-se que o foco principal seja a figura do professor.

No exemplo dos *rolezinhos*, percebe-se que, em determinado momento, a professora conseguiu fixar a atenção de quase todos os alunos em torno de sua fala. Essa atitude acarretou, inclusive, em um engajamento discursivo na situação, que se deu por meio das opiniões emitidas e pela defesa dessas quando confrontadas pelos demais. Nesse sentido, pode-se dizer que os alunos estabeleceram um foco de atenção ao discurso da professora em detrimento de outros objetos como os celulares ou o sono. WILLIAM JAMES [2015], filósofo norte-americano,



desenvolveu um extenso trabalho sobre as faculdades da mente, dentre elas o fenômeno da atenção. Mobilizo as contribuições desse autor no meu trabalho com o objetivo de analisar modalidades de coordenação entre alunos e professores em sala de aula. Procurei retomar esse conceito problematizando especificamente as interações face a face. Por esse motivo, descreverei e interpretarei momentos em que a fixação da atenção em um objeto (a aula) é condicionada pela cooperação entre os atores presentes na situação.

Para James, a atenção é o processo de fixação, focalização, ou ainda concentração sobre um objeto ou pensamento. O caso dos *rolezinhos* apresentado pela professora Sofia demonstra que, por parte dos alunos, despertou o engajamento da turma para o tema da aula. Esse caso foi mobilizado pela professora como forma de problematizar os conteúdos curriculares a partir de uma interpretação segundo seus princípios de justiça. Os alunos fixaram, então, sua atenção ao objeto de discussão trazido na situação, invertendo o *foco* e a *margem* (FERRAZ e KASTRUP, 2007). Os celulares e o sono eram para alguns o foco da atenção, enquanto que a aula ministrada pela professora se apresentava como marginal. A partir do momento em que um assunto com grande repercussão midiática - e que tocava o mundo juvenil - foi colocado como questão a ser discutida, houve uma inversão desse quadro.

Esse caso evidencia outro aspecto da atenção proposta por James. A todo momento operamos com uma seletividade do pensamento. Esse autor enfatiza, inclusive, o aspecto essencial dessa seletividade como uma forma de evitar que a nossa experiência e nossa consciência se transformem em um caos, uma vez que entramos em contato com uma infinidade de estímulos cotidianamente. Nesse ponto, James é enfático ao afirmar que, seletivamente, a experiência dos indivíduos é composta por aqueles itens que lhes são interessantes e, de alguma forma, úteis. Dessa forma, lembra que não somos criaturas passivas que incorporam externamente a experiência. Pelo contrário, somos agentes ativos nessa construção. Sendo assim, ao se concentrarem na discussão dos *rolezinhos*, os alunos operaram com a seletividade em meio ao que James denomina de *fluxo de pensamentos*, característica da mente humana. Quando nos atemos a um objeto, estamos focando nossa atenção em algum ponto desse fluxo. Desse fato, conclui-se que a oscilação dos momentos de atenção em uma ação coordenada é um aspecto “natural”. De acordo com James, é impossível nos atermos a todos os estímulos que recebemos do ambiente em que estamos. Se o aluno não se envolve em um “estímulo forte” durante a aula, sua atenção tenderá a flutuar em busca de outros focos suscitados e por muitos dos dispositivos disponíveis na situação: o uso dos celulares e *tablets*, as conversas paralelas, o sono, o ato de circular pelo pátio da escola (no Colégio 28 de Março e no Instituto Campista, o aluno não precisa pedir permissão para se ausentar da sala). Flutuando de forma despreocupada, a atenção se fixará no objeto que despertar maior interesse.

O estímulo forte ao qual se refere James está intimamente ligado ao fato de que a atenção tende a se focar em uma sucessão de objetos. Isso se demonstra a partir de uma articulação entre o *novo* e o *velho*: “O máximo da atenção será logrado quando se obtiver uma harmoniosa sistemática ou unificação entre o novo e o velho” (JAMES apud FERRAZ e KASTRUP, 2007, p:8). Nesse sentido, quando o aluno percebe que não há nada de *novo* na abordagem do professor,

tende a voltar sua atenção para outros objetos “mais estimulantes”. Durante as várias aulas que acompanhei, quando o professor mantinha uma postura já conhecida, entendida pela plateia como a mais “confortável” e, por vezes, monótona, poucos eram os que se engajavam no discurso do docente. Entregavam-se aos fluxos sem a obrigação de priorizar um ponto, ou selecionando aqueles fora do quadro da aula. Se, durante essa situação, o professor decide contar uma piada, anedota ou um caso pessoal sobre qualquer assunto que tenha ou não afinidade com o tema da aula, os alunos expressam outro interesse. Esse exemplo pode ser tido como uma “*ruptura das definições projetadas*” (GOFFMAN, 2014, p:26). Nesse caso, a interrupção inesperada despertava uma mudança de comportamento do grupo – como quando o professor narrava uma viagem ou reclamava das condições de trabalho. A partir do pensamento de James, pode-se afirmar que a aula expositiva que transcorria não apresentava conexão com experiências prévias vivenciadas pelos alunos. Os conceitos e a problematização teórica do conteúdo não estavam sendo articulados com experiências concretas já vivenciadas por aqueles jovens. A partir do momento que o professor narra experiências pessoais, os alunos despertam pensamentos antigos que possuem conexão com o fato narrado. Nesse sentido, há conjugação entre um fato *velho* e algo *novo*, o que permite uma interrupção na flutuação da atenção, a partir de um estímulo forte capaz de ocasionar o engajamento. Outro aspecto que contribui para estes momentos de focalização é a capacidade que a emotividade possui de envolver os alunos, provocando uma empatia pela figura do professor. Essa empatia permite uma cooperação entre os participantes da situação. Em outros termos, esse sentimento de afetação exercia grande influência sobre o engajamento dos alunos. Esses momentos refletem como a atenção tende a repousar na alternância de objetos, não se resumindo a um ato estático da consciência. A flutuação entre diferentes estímulos é sua característica principal.

Mesmo o desenvolvimento da *atenção voluntária*, baseada no esforço da fixação em um objeto em detrimento de outra atenção, não se sustentava por muito tempo. Nas turmas que acompanhei, raramente todo o grupo de alunos engajava-se na situação. O que se constituía como arranjo frequente era a oscilação desses momentos, algo que foi motivo de estranhamento de minha parte. Certas performances técnicas e táticas contribuíam para tornar a atenção dos alunos mais duradoura.

## 5. O pragmatismo como ferramenta analítica

As contribuições de William James sobre a atenção estão inseridas em uma abordagem do pensamento social que surgiu nos Estados Unidos no fim do século XIX, a saber, o pragmatismo. Em sua origem, esse campo teórico tinha como objetivo “*determinar os significados de palavras difíceis e conceitos abstratos*” (PEIRCE *apud* POGREBINSCHI, 2005, p:12), propondo-se a tornar claros e concretos termos ou conceitos abstratos e gerais. Charles Peirce, em um clássico texto intitulado *Como tornar as nossas ideias claras* [2015], salienta o fato de que o pensamento exerce função principal na tarefa de construir crenças e hábitos a partir das incessantes dúvidas que surgem no dia a dia. Esses hábitos são, portanto, a concretização prática de significados que se apresentam para nós como abstratos, metafísicos. William James caracteriza a ideia pragmatista como “[...] *interpretar cada um dos conceitos metafísicos traçando suas respectivas*

*consequências práticas*” (JAMES *apud* POGREBINSCHI, 2005:31). Nesse sentido, para esse autor, o significado de um conceito, como a atenção, somente pode ser constatado por meio de suas consequências. Essas consequências estão intimamente relacionadas com a noção de experiência. O engajamento dos alunos na aula é resultado de um processo mental que se inicia com a seleção do que esses atores consideram interessante ou desinteressante. Essa seletividade gera ou não a fixação da atenção à explicação do professor. Dessa forma, esse esquema exemplifica uma consequência prática possível a partir da problematização de conceitos abstratos como o interesse e a atenção. A atenção se apresenta, de fato, como um engajamento na situação. É o ato de focar suas faculdades mentais e corporais na direção de um objeto e, a partir disso, deixar-se envolver. No caso da sala de aula, esse engajamento manifesta-se por meio de diferentes gradações. Há momentos em que o aluno encontra-se calado, mas seu olhar demonstra atenção intensa com a fala do professor e, rotineiramente, faz anotações no caderno.

Desse fato, evidencia-se a ênfase construída pelo pragmatismo em torno da questão da experiência, sendo possível introduzir um de seus principais fundamentos: o antifundacionalismo, o qual se caracteriza por uma aversão a qualquer tipo de verdade única e inabalável. Nas palavras de Pogrebinschi “*Negar que o pensamento seja passível de uma fundação estática, perpétua, imutável*” (2005, p:26). Na abordagem pragmatista, o que se entende como verdade é passível de ser revisto constantemente. Na medida em que nos deparamos continuamente com experiências novas e diferentes consequências práticas, somos estimulados ao exercício do pensar e refletir, reforçando o caráter autocorretivo da experiência.

Seja considerando as consequências concretas de conceitos metafísicos, seja a dimensão de revisão destes conceitos, em ambos há um entrelaçamento com o contexto nos quais estão inseridos. Dessa forma, no pragmatismo, o contextualismo busca demonstrar como as relações sociais e as práticas vivenciadas pelos indivíduos estão intimamente ligadas ao conjunto de crenças da qual fazem parte e, dessa forma, como influenciam suas ações.

Nessa pesquisa, o contexto das interações é priorizado para compreender como interfere no engajamento dos alunos e do professor em sala de aula. Apresento observações realizadas em três escolas distintas. De um lado, uma escola particular (Colégio Santa Maria), que possui como ancoragem de seus regimentos internos os preceitos do cristianismo católico. As gramáticas mobilizadas nesse contexto (a partir de um documento interno denominado *manual da família e do aluno*) conferem ênfase a “valores” cristãos e da boa cidadania como pilares do projeto pedagógico, sintetizado nos termos “evangelização”, “educação” e “assistência social”. A existência de uma infinidade de equipamentos tecnológicos nessa escola se destacava em relação às demais instituições pesquisadas, pois contava com *data shows*, quadro interativo e sensível ao toque, conectado à internet, caixas de som em todas as salas, o que permitia explorar diferentes formas de envolver o aluno na aula. Os dispositivos desempenhavam um papel fundamental para o engajamento discente. Havia, por parte do professor, a possibilidade de diversificar os modos pelos quais ministraria sua aula. O quadro interativo, por exemplo, permitia trabalhar com esquemas diferenciados, gerando uma diversidade de estímulos *atencionais* mais eficazes em fixar a atenção. Esse panorama, no entanto, não se convertia sempre em resultados positivos. O

sucesso no uso dessa ferramenta dependia de como a associação humanos/não humanos (LATOURET, 2000) era mobilizada.

Nas duas escolas públicas – “laicas” – a realidade era diversa. No Instituto Campista, instituição da rede federal de ensino médio e profissionalizante, os jovens não demonstravam grande interesse pelas disciplinas do curso técnico. Priorizavam conteúdos do ensino médio, uma vez que eram objetos de avaliações nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De outra maneira, nas conversas com o professor que ministrava o conteúdo de sociologia, este relatou-me a diferença na relação que os alunos dos diferentes cursos técnicos mantinham com a disciplina. Essa diferença, segundo ele, se manifestava por meio de um movimento de maior ou menor resistência dos discentes sobre os conteúdos sociológicos. Esse fato estaria ligado ao perfil dos alunos nos diferentes cursos, como aqueles considerados de núcleo mais duro, como mecânica, em que havia maior apreço pelos conteúdos da área das ciências exatas. Nesse sentido, as expectativas dos alunos em relação à adequação entre suas formações e as disciplinas ofertadas contribuíam para definir prioridades *atencionais* sobre certas disciplinas. Isso afetava a relação desses jovens com os mestres que ministravam aulas consideradas menos relevantes, o que tornava o desengajamento nessas ocasiões mais perceptivo. Quanto ao aparato tecnológico, o Instituto Campista contava com boa estrutura, possuindo *data shows*, televisores e sistema de refrigeração em quase todas as salas. Todavia, a manutenção deficiente desses equipamentos gerava frequentemente tensões nos momentos em que o professor não conseguia utilizá-los, justamente nos momentos em que apresentavam falhas.

No Colégio 28 de Março, o contexto se diferenciava fortemente das duas outras instituições. Certa vez, a professora de sociologia compartilhou comigo sua queixa em relação ao excesso de centralização na gestão das escolas estaduais, o que dificultaria mudanças necessárias na relação professor-aluno. Além disso, o 28 de Março sofria escassez de verbas, dificultando recursos orçamentários para a compra de dispositivos tecnológicos. A existência de um único aparelho de *data show* exemplifica as limitações desse contexto.

## 6. O engajamento em sala de aula como um “jogo absorvente”

A discussão sobre a atenção discente no espaço da sala de aula é problematizada neste trabalho como uma forma de engajamento. Assim, articulo as contribuições de James sobre a atenção com a ideia de “jogo absorvente” elaborada por Clifford Geertz em seu texto *Um jogo absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa* [10]. Pode-se, apesar das óbvias diferenças entre meu objeto e aquele de Geertz, e das emoções em jogo nestas situações, estabelecer uma analogia entre a rinha de galos e a sala de aula, no sentido de demonstrar a capacidade que a afetação despertada pela emoção possui em promover um “engajamento absorvente” nessas situações.

Geertz define a briga de galos a partir do conceito de “reunião concentrada” de Goffman: “um conjunto de pessoas absorvidas em um fluxo de atividade comum e se relacionando umas com as outras em termos desse fluxo. Essas reuniões ocorrem e se dispersam, seus participantes são flutuantes” (2008, p: 193). Em uma sala de aula, alunos e professor se enquadram em fluxos

ou roteiros antecipáveis, porém cada aula possui um arranjo próprio, altamente situado, e um participante, em específico, é flutuante, o professor. Essa personagem circula por turmas distintas, e cada uma delas torna-se particular.

É um encontro que agrupa atores distribuídos em um cenário em torno de um bem comum: o ensino-aprendizagem. Assim como na briga de galos (especificamente nas lutas menores, não absorventes), o não engajamento pode surgir a partir do desinteresse provocado pela menor frequência de oscilações. Como já salientou James, ao congregar o *novo* com o *velho*, há uma tendência de fixação da atenção, pois esse processo é capaz de gerar o interesse a partir de uma sucessão de objetos, tornando-a mais empolgante. Nas brigas de galos menores, muitas vezes os participantes sentiam-se frustrados pela forma monótona com que o embate se desenrolava, sem grandes golpes ou ação.

É a partir de um contraponto com as lutas desinteressantes que Geertz apresenta os embates “absorventes”. Esses são aqueles em que a “aposta central” [11] é a maior possível, fazendo com que os galos que se enfrentam sejam equânimes a fim de provocar uma imprevisibilidade em relação ao resultado da disputa. Uma aula pode ser considerada “absorvente” quando há um envolvimento por parte dos alunos em torno de um assunto. Em analogia à “aposta central”, o professor representa uma dimensão semelhante. É a personagem que deve envolver os alunos neste processo lúdico. Os três professores que acompanhei mobilizam diferentes perspectivas para envolver os discentes. Dois deles procuram afastar a monotonia, abordando os conteúdos por meio de músicas, vídeos, filmes, imagens. Certamente, quando esses recursos e técnicas eram acionados por meio de dispositivos, proporcionavam uma maior aproximação entre os atores.

## 7. Dramaturgia e a sala de aula

A atenção é analisada nesse artigo como uma manifestação do engajamento dos alunos, no sentido de cooperarem com o professor para manter uma dada ordem interacional. O engajamento discente em sala de aula depende fortemente da performance dramatúrgica do professor, ou que se expresse ainda através de sua aptidão para manejar equipamentos tecnológicos. No caso de uma aula, o profundo envolvimento dos alunos se reflete por uma disposição em ouvir o professor. Ele fala e tem como expectativa observar olhares fixos na sua direção. Outras provas de atenção são frequentes: indagar o professor sobre alguma questão (“tirar uma dúvida”, “participar”, “anotar no caderno...”)

Considerando a centralidade do professor no processo de manutenção da atenção, descrevo encenações performáticas. Nesse sentido, utilizando a metáfora teatral de GOFFMAN (2014), o professor se coloca como personagem principal durante as cenas que se desenvolvem na sala de aula. Esse ambiente físico compõe o cenário: “[...] *compreendendo a mobília, a decoração, a disposição física e outros elementos do pano de fundo que vão constituir o cenário e os suportes do palco para o desenrolar da ação humana executada diante, dentro ou acima dele.*” (2014, p:34). Essa encenação é voltada para a plateia de alunos.

Na definição dessa situação, todas as informações a respeito dessa personagem principal são essenciais para antecipar o modo de ação dos demais participantes. O que se tem em mente nesse esquema é o ajustar-se da maneira esperada para esse enquadramento cognitivo. Reciprocamente, os alunos analisam a performance do professor com a finalidade de entender o modo como devem comportar-se durante sua encenação. Esperam que ele utilize a *oralidade* e a *escrita* no quadro branco.

O termo “consenso operacional” de Goffman ilustra a colaboração entre os atores no sentido de definir uma situação, ao mesmo tempo em que decidem quais questões e qual pessoa ou pessoas serão acatadas de forma temporária. Esse movimento de busca por um consenso em situação tem a finalidade de evitar possíveis conflitos decorrentes de um não ajustamento recíproco. Nesse sentido, quando o professor entra em sala de aula, há um entendimento definido de qual representação cabe a essa personagem, assim como aos alunos. Espera-se que o ator professoral assuma seu posto central no palco da sala, ocupando a cadeira que lhe é destinada e que se dispõe de forma privilegiada na direção dos alunos. É possível também que permaneça de pé. Dessa forma, poderá deslocar-se livremente entre sua plateia, bem como disporá de uma visão ampla de todos os indivíduos que a compõem.

## 8. A performance do professor diante de seu público

Nesse item, apresentarei as competências e estratégias mobilizadas pelos três professores que acompanhei com a finalidade de envolver os alunos na aula.

Essas três personagens apresentam diferenças marcantes quanto a suas performances. Cada uma delas carrega consigo uma “fachada pessoal” distinta: “*os distintivos da função ou da categoria, vestuário, sexo, idade e características raciais, altura e aparência; altitude, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais e coisas semelhantes.*” (GOFFMAN, 2014, p:36).

Nesse sentido, deve ser levado em consideração o lugar que certos atributos pessoais ocupam nesse processo de engajamento da plateia. Refiro-me especificamente ao carisma e sua relação com o exercício da autoridade (MAIA, 2014) em sala de aula. Além dos equipamentos tecnológicos, nos momentos em que o professor procura criar um ambiente “agradável” e propício para a aprendizagem, ao formular comentários jocosos ou realizar conexões com aspectos da realidade vivida pelo mundo juvenil. Transmite, assim, a imagem de que não é, nos termos dos alunos, “carrasco”, que pode ser lido como um profissional pouco flexível nas negociações com os alunos, ou mesmo, que exigiria um esforço intelectual extremado desse grupo de indivíduos. Afastando-se dessa caracterização, transforma a aula em uma situação instigante, que passa a ter grande capacidade de envolvimento. Em suma, é alguém que cativa, apontando para uma característica eloquente no exercício da autoridade.

O trabalho de Maia (op. cit) parte de uma abordagem weberiana, focando-se nos modos pelos quais o carisma contribui para a construção da autoridade em sala de aula. O professor pode, portanto, ser uma liderança carismática. Em minhas análises, retomo essa perspectiva para

compreender como o carisma regula o engajamento da plateia discente na interação com o ator que ocupa o palco.

No campo analisado por mim e por tudo o que foi exposto neste artigo, Marcos (Instituto Campista) era o professor que mais encarnava as características de uma liderança carismática, revertendo essa aptidão a favor da efetividade de uma autoridade diante da plateia de alunos nos momentos em que a situação de engajamento na sala de aula se encontrava desconfigurada. Sofia (Colégio 28 de Março), apesar de ser muito popular entre os discentes, justamente por estar muito conectada às redes sociais que são muito difundidas no mundo juvenil, não exerce autoridade nos momentos em que as “conversas paralelas” e a ausência de foco atencional em direção à sua fala são as coordenadas da turma. Por fim, a liderança era exercida por João (Colégio Santa Maria) de maneira oposta. Orientava suas aulas a partir de valores diferenciados em relação aos outros dois professores. Sua apresentação em público parecia partir de seus valores e conhecimento acadêmicos, bem como de sua área de formação (filosofia). Dessa forma, a fixação da atenção dos alunos sobre sua fala desviava constantemente, ao passo que o controle exercido sobre esse comportamento se realizava por meio do *carisma negociado* (MAIA, op. cit.), estabelecendo-se por meio de acordos verbais entre as partes para que o andamento da aula não fosse prejudicado.

## 9. Considerações finais

Na aula, o professor competente (GARFINKEL, 1996) é aquele que consegue provocar “estímulos fortes” para concorrerem com os outros focos *atencionais*, em específico, aqueles provocados pelos celulares e *tablets*. Pode-se acrescentar que na *era da informação* (CASTELLS, 1999) e, principalmente, da celeridade do processo resultante do que esse autor denominou de revolução da tecnologia da informação, o informacionalismo constitui-se em um dos fundamentos da “nova sociedade”.

Observa-se neste trabalho que o professor que se adequa mais às lógicas tecnológicas e de redes sociais é também aquele que tem mais êxito quanto à expectativa de cooperação de alunos. Destaca-se que, para ser bem-sucedido, ele mobiliza dispositivos (*data show*, TV) que podem também competir com aqueles que tiram os alunos do foco central. Se de um lado o *professor como vocação* é um valor que orienta a sua conduta no ensino médio – e logo outra de sua competência é mobilizar a forma adequada de autoridade para garantir a ordem e o aprendizado –, esta não se dá sem certa tensão interna na atividade cotidiana do docente. A evitação em explicitar conflitos podia ser problematizada a partir do intenso esforço de conter o “desânimo” (o do profissional) e provocar um desgaste na temporalidade da carreira docente.

Em síntese, a discussão desenvolvida neste artigo procurou evidenciar que, assim como DEWEY (2010) afirmou, a educação pode ser encarada como uma arena de controvérsias. A pluralidade de mundos possíveis presentes na escola pressupõe o contato entre moralidades conflitantes. Logicamente, a sala de aula é um dos lugares onde essas controvérsias se expressam e se potencializam. Dessa forma, priorizei neste artigo a análise das modalidades de experimentação no espaço escolar, focalizando-me na atenção. 📍



## NOTAS

\* O autor, à época da submissão, cursava o 8º período do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense. Este artigo é resultado de sua participação no grupo de pesquisas intitulado Cidades, Espaços Públicos e Periferias – CEP28 (Diretório CNPq), coordenado por Jussara Freire, a quem agradece pela preciosa revisão e orientação do trabalho. E-mail: jrgualande@hotmail.com.

[1] [...] “Documento que serve como referência a todas as escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” [...] (Ibid, 2012, p. 2). Esse documento foi elaborado por uma equipe de educadores e pesquisadores, a partir de uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Essas diretrizes curriculares são utilizadas em toda a rede de ensino básico do estado fluminense.

[2] Esta personagem e outros dois professores, apresentados adiante, foram meus interlocutores privilegiados nesta pesquisa. Procurando preservar o seu anonimato, alterei os nomes dos professores e das escolas nas quais trabalham em função de exigências éticas.

[3] Categoria do docente que remete aos diálogos travados entre os alunos nos momentos em que o professor está “explicando” os conteúdos.

[4] Nome público utilizado pela prefeita de Campos dos Goytacazes, à época, Rosângela Barros Assed Matheus de Oliveira.

[5] Título que permite exercer o magistério no Ensino Médio. No caso em questão, a licenciatura em Ciências Sociais forma docentes para atuarem na disciplina de sociologia.

[6] “O termo **gramática** se refere ao conjunto de regras a serem seguidas para agir de forma ajustada diante das outras pessoas que compartilham a mesma situação [...]”. (FREIRE, 2005, p. 94, grifo meu).

[7] Filme lançado no ano de 2009 na Alemanha. Conta a direção de Dennis Gansel.

[8] Encontros marcados pela internet com a finalidade de reunir adolescentes. Em sua maioria, esses jovens eram negros e pobres, que marcavam encontros em *shopping centers* com objetivos recreativos. Esse fenômeno gerou inúmeras controvérsias, uma vez que esses jovens reuniam grandes multidões no espaço dos *shoppings*. Foram acusados de promover baderna e depredação de lojas. Alguns estabelecimentos conseguiram liminares na justiça que proibiam esses eventos. A partir desse momento, começaram a ser realizadas triagens dos clientes. Essa atitude gerou, imediatamente, críticas de setores da sociedade civil, que enxergavam nesse ato uma forma de segregação e preconceito contra os jovens da periferia participantes dos *rolezinhos*.

[9] Título de um dos capítulos do livro: “A interpretação das culturas” (2008). Conferir nas referências bibliográficas.

[10] Esse termo refere-se às apostas conduzidas pelos chefes das tribos, como se fossem as jogadas oficiais da rinha. O valor dessas apostas é parâmetro para as que são feitas de forma marginal e não oficial entre os espectadores das brigas.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. vol. 3, São Paulo: Paz e terra, p. 411-439, (1999).

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, (2010).

FERRAZ, G. C.; KASTRUP, V. **Movimentos da atenção: um diálogo com William James**. *Memorandum*, Belo Horizonte, MG, v. 13, p. 61-72, ISSN 16761669, (2007).

FREIRE, J. **Problemas públicos mobilizações coletivas em Nova Iguaçu**. Rio de Janeiro: Garamond, (2016).



FREIRE, J. GUALANDE JUNIOR, A. **Tensões e conflitos no transporte coletivo de Campos dos Goytacazes:** Uma sociologia das filas de espera. *RBSE: Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 15, n. 45, p. 52-65, (2016).

GARFINKEL, H. **O que é etnometodologia?** In: \_\_\_\_\_ (1967), **Studies in ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, p. 1-34, (1996).

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ. 1ª ed. 13ª reimp: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., (2008).

GOFFMAN, E. **Comportamento em lugares públicos:** Notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, (2010).

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, (2014).

JAMES, W. **The Principles of Psychology**. The University of Adelaide Library, [2015]. Disponível em: <<https://ebooks.adelaide.edu.au/j/james/william/principles>>.

JOSEPH, I. **Erving Goffman e a Microsociologia**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, (2000).

KANT DE LIMA, R. **Polícia, justiça e sociedade no Brasil: Uma abordagem comparativa dos modelos de administração de conflitos no espaço público**. *Revista de Sociologia e Política*, nº 13, p. 23-38, (1999).

LATOUR, B. **Ciência em ação. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, (2000).

MAIA, B. **Vida de escola:** Autoridade, carisma e performance em uma escola pública. Dissertação de mestrado. PPGA/UFF, (2014).

PEIRCE, C.S. **Como tornar as nossas ideias claras**. Tradução: Charles de António Fidalgo. [2015]. Disponível em: <[www.lusosofia.net/textos/peirce\\_como\\_tornar\\_as\\_nossas\\_ideias\\_claras.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/peirce_como_tornar_as_nossas_ideias_claras.pdf)>.

POGREBINSCHI, T. **Pragmatismo:** Teoria social e Política. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, (2005).

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2ª edição, (2012).

Recebido: 06/11/2016

Aprovado: 25/03/2018